



Turun yliopisto
University of Turku

YLIOPISTOPEDAGOGISEN KOULUTUKSEN VAIKUTUS OPETTAJIEN VALITSEMIIN OPETUSMENETELMIIN

Koivisto Minni, Ukkonen Jonna
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos, Turku
Turun yliopisto
Toukokuu 2018

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia yliopisto-opettajien opetustyössään käyttämiä opetusmenetelmiä sekä niiden valintaan vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi selvitettiin yliopistopedagogiikan opintojen vaikutusta opetusmenetelmien valintaan. Tutkimuksen aineistona käytettiin Turun yliopiston yliopistopedagogiikan kursseilla vuosien 2007-2010 aikana kerättyjä kirjoitelmia kurssilaisten (n=43) omasta opettajuudesta. Kirjoitelmat kirjoitettiin osana kursseja ja niissä pyydettiin pohtimaan muun muassa omaan opettajuuteen vaikuttaneita tekijöitä sekä halua kehittää omaa opetustaan.

Tässä tutkimuksessa käytettiin sisältölähtöistä analyysia. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kirjoitelmat litteroitiin sähköiseen muotoon. Tämän jälkeen kirjoitelmista koottiin usein esiintyviä tutkimuksen aiheeseen liittyviä sanoja, virkkeitä ja kappaleita. Näistä muotoiltiin alaluokkia, joista taas muodostettiin yläluokkia. Yläluokista luotiin pääluokat. Ala-, ylä- sekä pääluokista muodostettiin taulukko, jonka avulla kirjoitelmat analysoitiin.

Tämän tutkimuksen perusteella yliopisto-opetuksessa käytetyistä opetusmetodeista luennointi oli yleisin. Toiseksi yleisin opetusmenetelmä tässä tutkimuksessa oli opetuskeskustelu. Yliopistopedagogiikan opinnoilla ei ollut vaikutusta luentojen eikä opetuskeskustelujen opetuskäytön yleisyyteen. Opetusmenetelmien valintaan suurin vaikutus kirjoitelmien perusteella oli omilla kokemuksilla opiskelijana. Lisäksi opettajan persoonalla mainittiin olevan vaikutus opetusmenetelmien valintaan.

Tämän tutkimuksen perusteella yliopistopedagogiikan opinnot koettiin hyödyllisiksi ja opettajat olivat motivoituneita kehittämään omaa opetustaan kokeilemalla itselleen uusia opetusmenetelmiä.

Asiasanat

Yliopisto-opettaja, opetusmenetelmät, yliopistopedagogiikka, korkeakouluopetus

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	7
2	YLIOPISTO	9
2.1	Yliopisto-opettaja	10
3	YLIOPISTO-OPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS	13
4	OPETUSMENETELMÄT JA NIIDEN VALINTA.....	15
4.1	Luento	15
4.2	Kirjalliset tehtävät.....	16
4.3	Opetuskeskustelut.....	17
4.4	Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö	18
4.5	Ennakkotehtävät	19
4.6	Pari- ja ryhmätehtävät.....	19
4.7	Käytännön harjoitukset.....	20
4.8	Opetusmenetelmän valinta	20
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	23
6	MENETELMÄ.....	24
6.1	Tutkimusjoukko ja -aineisto.....	24
6.2	Tiedonkeruumenetelmä.....	25
6.3	Aineistonkäsittely	26
7	TULOKSET	29
7.1	Yliopisto-opettajien käyttämät opetusmenetelmät	29
7.2	Yliopisto-opettajien opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat tekijät.....	30
7.2.1	Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät peruskurssin alussa.....	30
7.2.2	Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät peruskurssin lopulla.....	32
7.2.3	Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät jatkokurssin lopussa.....	34
7.3	Yliopistopedagogiikan opintojen vaikutus yliopisto-opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin.....	36
8	POHDINTA	38

8.1	Tulosten yhteenveto.....	38
8.2	Luotettavuus	40
8.3	Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	41
9	LÄHTEET.....	43

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia opetusmenetelmiä yliopisto-opettajat käyttävät opetustyössään ja mitkä tekijät vaikuttavat opetusmenetelmien valintaan. Lisäksi selvitettiin, onko suoritetuilla yliopistopedagogiikan opinnoilla vaikutusta opettajien valitsemiin opetusmenetelmiin.

Perinteisesti yliopistoissa on arvostettu tutkimusansioita ja oman alan asiantuntijuutta enemmän kuin opetustaitoja tai pedagogista osaamista. Kiinnostus opetuksen laatuun on kuitenkin lisääntynyt ja samalla yliopisto-opetukseen kohdistuva tutkimus on lisääntynyt 1990-luvulta lähtien. (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009, 46.) Toisaalta samaan aikaan yliopistot ovat muuttuneet aiempaa tuloskeskeisemmiksi uudistuneen yliopistolain velvoittaessa yliopistoja olemaan yhteistyössä yhteiskunnan muiden tahojen kanssa (Kallio & Kallio 2013, 56–69). Yliopistojen ja yhteiskunnan muuttuneen sidoksen seurauksena yliopistojen sisälle on muodostunut tutkimuksen ja opetuksen välinen kuilu. Yliopistoille on asetettu tulosvastuu, yliopistojen on oltava aktiivisesti mukana kansainvälisessä yhteistyössä ja oltava tehokkaita sekä yliopistoilla tulisi olla jatkuvasti käynnissä uusia projekteja. Näiden yhteiskunnan asettamien vaatimusten seurauksena opettajien pedagoginen kehittyminen on jäänyt toissijaiseksi. (Ursin & Välimaa 2006, 9–13.) Kallion ja Kallion (2013, 56–69) mukaan yliopistojen opettajat pelkäävät tuloskeskeisyyden heikentävän opetuksen ja oppimisen laatua. Tulosojohtamisen vaikutukset jakavat opettajien mielipiteitä. Osa yliopisto-opettajista kokee tuloskeskeisyyden vaikutukset työtä ja byrokratiaa lisäävinä. Kyseiset opettajat myös kritisoivat opetuksessa käytettäviä mittareita, joiden koettiin keskittyvän tutkimusten tekemiseen ja mittaavan tuloksia laadun kustannuksella. Osa opettajista taas kokee Kallion ja Kallion mukaan tuloskeskeisyyden positiivisena asiana, sillä heidän mukaansa se lisää työn suunnitelmallisuutta. Yliopisto-opetukseen vaikuttavat yhteiskunnan asettamien vaatimusten lisäksi monet yliopiston sisäiset tekijät. Ursinin ja Välimaan (2006, 25) mukaan yliopiston ja tiedekuntien sisäiseen työkuulttuuriin vaikuttavat yksittäiset opettajat ja opettajaryhmät. Lisäksi heidän mukaansa tiedekunnan opetus- ja tutkimustyöhön vaikuttavat yksikön johto, tiedekunnan rakenne ja hallinto sekä koko yliopiston hallinto. Yksittäisen opettajan saattaa olla vaikeaa saada omia ajatuksiaan läpi opetustyön uudistamiseksi, jos muut opettajat ovat uudistuksia vastaan.

Yliopistoissa vallitseva opetuskulttuuri on opettajakeskeinen ja yliopisto on tunnettu niin sanotusta monologikulttuurista. Monologikulttuurilla tarkoitetaan luentoperinnettä, jossa opiskelijat saapuvat luennolle kuuntelemaan opettajan yksinpuhelua. Tällaista perinnettä tukee behavioristinen ajatus opettajan asemasta viisaana auktoriteettina, jolla on vastuu opiskelijoiden oppimisesta ja tiedonsaannista. (Repo 2010, 36–37.) Aiemmin hyvän opetuksen mittana onkin pidetty opettajan taitoa selittää opetettava asia. Jos opiskelija ei ymmärtänyt tai oppinut opetettavaa asiaa, oli se opiskelijan omalla vastuulla ja seurausta opiskelijan omasta toiminnasta. Nykyään hyvän opettajuuden mittana on kuitenkin opettajan taito auttaa opiskelijaa oppimaan, ei pelkästään tehokas tiedon siirtäminen opiskelijoille. (Vermunt 2007, 81.) Tutkimuksen kannalta ongelmana on yliopisto-opettajien pedagogisen koulutuksen puute. Koulutuksen puute vaikuttaa Ursinin ja Välimaan (2006, 9–13) mukaan opettajien valmiuksiin tiedostaa oman pedagogisen toimintansa lähtökohtia. Heidän mukaansa yliopisto-opettajien näkemykset omaan opettamiseen voidaan jaotella kolmeen kategoriaan. Ensimmäinen kategoria on suoriutuminen ja työskenteleminen akateemisessa ympäristössä. Toinen lähtökohta on opettajan oma henkilökohtainen kehittyminen omalla alallaan ja oppiminen omalla tieteenalallaan. Kolmas kategoria on mahdollisuus osallistua oman opetettavan aineen ja tieteellisen yhteisön muutokseen.

2 YLIOPISTO

Korkeakoulut ovat osa läntisen maailman vanhimpia instituutioita. Korkeakoululaitoksiin kuuluu nykypäivänä runsaasti eri tavoin suuntautuneita instituutioita. Näistä tavanomaisimpia ovat tiedettä harjoittavat yliopistot. (Lampinen 2003, 8–9.) Yliopistot, sellaisina kuin ne nykyään käsitetään, ovat syntyneet keskiajalla. Vaikka korkeakoulutus kehittyikin jo antiikin Kreikassa, ei se ole verrattavissa nykyiseen yliopisto-käsitteeseen. Toisin kuin nykyään ei antiikin Kreikan korkeakoulutetut esimerkiksi saaneet tai edes vaatineet minkäänlaista todistusta opinnoistaan. Nykyisen kaltainen yliopistokoulutus onkin syntynyt keskiajalla Pariisissa ja Bolognassa. Keskiaikaisilla ja nykyaikaisilla yliopistoilla on kuitenkin myös paljon eroavaisuuksia, kuten esimerkiksi se, ettei keskiaikaisissa yliopistoissa ollut lainkaan kirjastoja tai edes omia rakennuksia. (Haskins 1965, 1–3.) Kuluneiden vuosikymmenien aikana yliopisto-opiskelijoiden joukko on myös muuttunut laajemmaksi ja heterogeenisemmaksi. Yliopistossa ei opiskele enää vain yläluokka, vaan opiskelijat voivat olla eri yhteiskuntaluokista. (Hounsell & Hounsell 2007, 92.) Nykypäivän yliopistojen tehtäväksi määritellään yliopistolaissa edistää vapaata tutkimusta ja taiteellista ja tieteellistä sivistystä. Yliopistojen tulee antaa tutkimuksiin perustuvaa ylintä opetusta ja kasvattaa opiskelija palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa. Näiden tehtävien ohella yliopistojen tulee tukea elinikäistä oppimista. (Yliopistolaki 2009/558, 2 §.) Korhosen ja Koiviston (2006, 60) mukaan halu elinikäiseen oppimiseen ja oman ajattelun kehittämiseen ovatkin ominaisia tieteelliselle ajattelulle.

Lahtisen ja Toomin (2009, 31–33) mukaan yliopisto-opiskelun tutkimuspainotteisuuden vuoksi yliopisto-opettajan oletetaan oman alansa asiantuntijana sisällyttävän opetukseensa omien tutkimustensa tuottamaa tietoa. Ihanteellinen yliopisto-opetus perustuukin heidän mukaansa tutkimukselle, sillä näin saadaan välitettyä ajankohtaisinta tietoa opiskelijoille.

Yliopistoille ominainen piirre tutkimuksen arvostamisen lisäksi on akateeminen vapaus. Akateeminen vapaus siirtää vastuun opiskeluun liittyvistä päätöksistä opiskelijalle. Akateeminen vapaus antaa opiskelijalle mahdollisuuden valita haluamiaan kursseja ja edetä opiskeluissaan omaan tahtiinsa. Lisäksi se takaa yliopisto-opettajalla oikeuden valita itse tutkimusaiheensa sekä käyttämänsä opetusmenetelmät. (Lampinen 2003, 13; Repo 2010, 36–37.) Vaikka yliopistoissa vallitsee tutkimuksen, taiteen ja opetuksen vapaus, velvoittaa yliopistolaki opettajia noudattamaan säännöksiä ja

määräyksiä, jotka on annettu koulutuksen ja opetuksen järjestämisestä (Yliopistolaki 2009/558, 6 §).

Viime vuosikymmenien aikana yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet myös yliopistoihin. Esimerkiksi tietotekniikan kehittyminen ja tietotekniikan merkitys yhteiskunnassa ovat asettaneet muutospaineita yliopistoille (Ursin & Välimaa 2006, 25). Uuden tekniikan opetteleminen ja muutoksiin sopeutuminen liittyvät opettajan halukkuuteen kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja omaa osaamistaan, elinikäistä oppimista. (Korhonen & Koivisto 2006, 60). Tietotekniikan kehittyminen ja erilaiset tutkimukset ovat kuitenkin lisänneet kiinnostusta prosessipainotteiseen oppimiseen. Prosessipainotteisessa oppimisessä tärkeää on, miten opitaan, ei niinkään lopputulos. (Lonka 1993, 7.)

2.1 Yliopisto-opettaja

Ursinin ja Välimaan (2006, 33) mukaan yliopisto-opettajien tekemä tutkimustyö vaikuttaa mahdollisuuksiin edetä työuralla. Nykyisin yliopistojen pyrkiessä tehokkuuteen ja säästäväisyyteen on opettajien keskuuteen muodostunut yliopistoissa kilpailuasetelma. Yliopistojen pyrkiessä säästämään ei työpaikkoja riitä kaikille. Kilpailu omasta työpaikasta ja asemasta yliopistossa on lisännyt Ursinin ja Välimaan mukaan stressiä ja vaikuttanut opettajien tutkimus- ja opetustyöhön. Myös työurissa on tapahtunut muutos niiden muututtua aiempaa katkonaisemmiksi

Yliopisto-opettajan uraa leimaa Nevgin ja Toomin (2009, 421) mukaan jatkuva tutkimuksen ja opetuksen välinen ristiriita. Yliopisto-opettajaksi päteväidytään tutkimustyön kautta ja pedagogisen osaamisen oletetaan syntyvän tutkimustyön ohessa. Opetustyön alkuvaihe onkin usein yliopisto-opettajalle lähinnä selviämistä. Murtosen (2017, 154) mukaan opetustilanteet saattavat tuntua aloittelevista opettajista jopa ahdistavilta ilman pedagogista osaamista. Ilman pedagogisia taitoja päätyvät opettajat usein uransa alkuvaiheessa käyttämään samoja opetusmetodeja, joihin ovat opiskelijoina itse tottuneet linjaavat Nevgi ja Toom (2009, 421–422). Opetustaidon ja -kokemuksen kasvaessa jää heidän mukaansa opettajalle aikaa keskittyä muuhunkin kuin vain opetustilanteen läpiviemiseen. Murtosen (2017, 155) mukaan tällaisessa tilanteessa opettajan pedagogisesta osaamisesta riippuen hän joko keskittää huomionsa opiskelijoiden oppimisen tukemiseen tai opetettavan sisällön selkeämpään välittämiseen. Toisaalta, jos opettajaa ei kiinnosta opettaminen, saattaa hän suunnata ylimääräisen

aikansa tutkimukseensa ja panostaa jatkossa opetustilanteisiin mahdollisimman vähän täydentää Murtonen. Yliopisto-opettajaan kohdistuvat paineet liittyen tutkimustyöhön ja samalla lisääntyvään opetustyöhön saattavat vaikuttaa siihen, että opettaja ajautuu panostamaan tutkimustyöhönsä opetustyön kustannuksella (Nevgi & Toom 2009, 423).

Nevgi ja Toom (2009, 423) korostavat tutkimuksessaan opetuskokemusten suurta vaikutusta yliopisto-opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Onnistumiset opetustilanteissa sekä niiden myötä opetuksen kokeminen mieleiseksi saavat opettajan kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä, kehittämään pedagogista osaamistaan ja opetusmateriaalejaan sekä yhdistämään tutkimustyötään opetukseensa. Positiivisten opetuskokemusten myötä toisinaan ristiriidassa olevat opettajan ja tutkijan identiteetit saavuttavat tasapainon ja yliopisto-opettajan urakehitys jatkuu Nevgin ja Toomin mukaan seesteisyyden kokemuksena. Seesteisyyden vaiheessa yliopisto-opettaja on sinut oman opettajuutensa sekä tutkijuutensa kanssa. Hän jakaa ajatuksia mielellään kollegoidensa sekä opiskelijoidensa kanssa ja on tyytyväinen omaan opettajuuteensa Sen sijaan Nevgin ja Toomin mukaan negatiiviset opetuskokemukset ja opetustyön kokeminen kielteiseksi johtavat yliopisto-opettajan hakeutumiseen pois opetustehtävistä ja keskittymisen suuntaamiseen tutkimukseen. Jos opettaja vastoin tahtoaan joutuu jatkamaan opetustyössä, pyrkii hän mahdollisimman vähäiseen panostamiseen opetustilanteisiin. Tällainen kehityssuunta johtaa rutiininomaisuuteen ja konservatiivisuuteen. Opettaja kokee opetustyön rasitteena, eikä halua uudistaa omaa opetustaan. Hän kokee nuorempien opettajakollegoiden uudistamisyritykset ärsyttävinä ja turhina. Yliopisto-opettajan työhön sekä ammatilliseen kehitykseen vaikuttaa opetuskokemusten lisäksi opettajaidentiteetti. Shutzin ja Leen (2014, 173–174) kieltenopettajien parissa tehdyn tutkimuksen mukaan jatkuvassa muutoksessa oleva opettajaidentiteetti koostuu opettajan omasta näkemyksestä itsestään opettajana sekä siitä, miten hänen oppilaansa näkevät hänet opettajana. Opettajaidentiteettiin vaikuttavat muun muassa opettajan itsetuntemus sekä hänen näkemyksensä opettajantyöstä ja omasta roolistaan työyhteisössään. Lisäksi opettajan opetusympäristössä kokemilla tunteilla ja tuntemuksilla on oma roolinsa opettajaidentiteetin muokkautumisessa. Opiskelijoiden oppiessa ja toimiessa opettajan odotusten mukaisesti vahvistuu hänen opettajaidentiteettinsä. Jos taas opiskelijat toimivat vastoin ohjeistuksia, voi opettajan turhautuminen johtaa epäilemään omaa opettajuuttaan ja rooliaan opettajana. Morrison (2013, 97–98) löysi tutkiessaan opettajaidentiteetin muotoutumista ensimmäisten opetusvuosien aikana kolme selkeästi toisistaan poikkeavaa kehityskaarta. Hän nimesi nämä kaaret nousevaksi (engl. emergent), hataraksi (engl.

tenuous) ja ahdistuneeksi (engl. distressed) kehityskaareksi. Opettajat, joiden opettajaidentiteetin kehittyminen mukaili nousevaa kehityskaarta, suhtautuivat optimistisesti omaan tulevaisuuteensa opettajana ja he kokivat sopivansa opettajanammattiin. Nousevan kehityskaaren omaavat opettajat tekivät yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja saivat tukea kokeneemmilta kollegoiltaan, mikä auttoi heitä hoitamaan omaa työtään entistä paremmin. Myös Shutz ja Lee (2014, 179) korostavat tutkimuksessaan työyhteisön roolin tärkeyttä yksittäisten opettajien tukemisessa. He kehottavat opettajia jakamaan aktiivisesti kokemuksiaan toistensa kanssa. Vertaistuki ja side työkavereihin auttavat jaksamaan työssä paremmin.

Morrisonin (2013, 99–101) määrittelemään opettajaidentiteetin ahdistuneeseen kehityskaareen liittyy eristäytyneisyys. Tähän kehityskaareen kuuluvilla aloittelevilla opettajilla ei ollut juurikaan mahdollisuuksia ajatustenvaihtoon kollegoiden kanssa, mikä vaikutti negatiivisesti heidän uskoonsa omaan pystyvyyteensä opettajana. Hataraan kehityskaareen taas kuuluu Morrisonin mukaan heilahtelu nousevan ja ahdistuneen kehityskaaren välillä. Tähän kehityskaareen opettajuutensa alkuvaiheessa kuuluvien opettajien haastatteluista tutkijat löysivät piirteitä sekä nousevaan että ahdistuneeseen kehityskaareen liittyen.

3 YLIOPISTO-OPETTAJIEN PEDAGOGINEN KOULUTUS

Suomessa pedagogisia opintoja vaaditaan opettajilta kaikilla asteilla varhaiskasvatuksesta ammatilliseen koulutukseen lukuun ottamatta yliopistoja. Ristiriitaisen tilanteesta tekee se, että yliopistoissa tähdätään korkeatasoiseen opetukseen, mutta opettajilta ei vaadita minkäänlaista pedagogista osaamista. Yliopisto-opetusta onkin kritisoitu ja opettajien ammattitaitoa kyseenalaistettu pedagogisten taitojen puutteesta. (Murtonen 2017, 18–19.) Yliopisto-opettajille tarjottiin Murtosen ja Lappalaisen (2014) mukaan pedagogista koulutusta useissa yliopistoissa jo 1980-luvun alussa. Tämän jälkeen toiminta kuitenkin tyrehtyi, kunnes 1990-luvulla se virkosi uudelleen. Alkuun yliopistopedagogiikan opintoja järjestettiin lähinnä muutaman opintoviikon henkilöstökoulutuksina sekä lyhytkursseina. Nykyään kaikissa Suomen yliopistoissa tarjotaan yliopisto-opettajille yliopistopedagogiikan kursseja, mutta vain Jyväskylän yliopisto, Maanpuolustuskorkeakoulu, Oulun yliopisto sekä Tampereen yliopisto vaativat opettajiltaan kurssien suorittamista. Murtonen ja Lappalainen täydentävät suurimmassa osassa Suomen yliopistoja kursseille hakeutumisen olevan täysin vapaaehtoista. Kursseille hakeutuminen on vapaaehtoista myös Turun yliopistossa, jossa tämä tutkimus toteutettiin.

Turun yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnan järjestämiä yliopistopedagogiikan kursseja on vuodesta 2009 alkaen ollut mahdollista suorittaa kaikkiaan 60 opintopisteen verran. Opinnot on jaettu kolmeen kokonaisuuteen: Yliopistopedagogiikka 1 (10 op), Yliopistopedagogiikka 2 (15 op) ja Yliopistopedagogiikka 3 (35 op). (Murtonen & Lappalainen 2014.) Ensimmäisen yliopistopedagogiikan opiskeluvuoden aikana on suositeltavaa suorittaa 10 opintopisteen kurssi Yliopistopedagogiikan perusteet. Seuraavan lukuvuoden aikana tulisi suorittaa loput perusopintoihin kuuluvista kursseista eli kurssit Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt eli Yliopisto rakenteellisena ja kulttuurisena toimintaympäristönä sekä Opetustyön ajankohtaiset haasteet. Kolmannen ja neljännen opiskeluvuoden aikana yliopisto-opettajan tulisi suorittaa yliopistopedagogiikan 35 opintopisteen arvoisiin aineopintoihin kuuluvat kuusi kurssia. (UTU Opinto-oppaat 2009–2011; UTU Opinto-oppaat 2011–2014.) Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Turun yliopiston yliopistopedagogiikan perusopintoihin kuuluvilta kursseilta Yliopistopedagogiikan perusteet sekä Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt. Yliopistopedagogiikan perus- ja aineopintojen lisäksi Turun yliopisto tarjoaa opettajilleen 10 opintopisteen yliopistopedagogiikan opintoja

henkilöstökoulutuksena, sillä opinnoista kiinnostuneita on ollut enemmän kuin tiedekunta on pystynyt opintoihinsa ottamaan (Murtonen & Lappalainen, 2014).

Yliopistopedagogiikan keskeinen tavoite ja määrittely on muuttunut vuosien saatossa. 1990-luvulta lähtien tutkimuksen merkitys on kasvanut ja yliopistopedagogiikka on muuttunut monitieteiseksi tutkimusalueeksi. Tutkimuksen kohteina ovat yliopistossa tapahtuvan oppimisen, opiskelun ja opetuksen lisäksi arviointi ja pedagoginen johtaminen. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009.) Lahtisen ja Toomin (2009) mukaan yliopistopedagogiikan tehtävänä nykyään on auttaa yliopisto-opettajaa tutkimaan ja tarkastelemaan omaa opetustaan. Pedagogisten opintojen avulla opettaja pystyy ymmärtämään omaa ja opiskelijoidensa toimintaa opetustilanteessa.

4 OPETUSMENETELMÄT JA NIIDEN VALINTA

Mykrän ja Hätösen (2010, 9) mukaan opetusmenetelmät ovat osa koulutusta ja koulutuksen suunnittelua. Opetusmenetelmät konkretisoituvat opetuksessa, koulutuksen toteuttamisessa. Opetusmenetelmät voidaan jakaa aktivoiviin sekä ei-aktivoiviin menetelmiin. Lonkan (1991, 18–20) mukaan aktivoivassa opetuksessa opettaja nähdään perinteisen auktoriteetin ja tiedon jakajan sijaan yhteistyökumppanina ja oppimista tukevana asiantuntijana. Aktivoivassa opettamisessa oman opetettavan aineen aineenhallinta on hyvin tärkeää. Hyvä aineenhallinta antaa liikkumavaraa opetuksessa, ja opetusta voi toteuttaa joustavammin hyödyntäen aktivoivia työtapoja. Perinteisessä opettajajohtoisessa ympäristössä koulua käyneille opiskelijoille Lonkan mukaan aktivoivat työtavat saattavat tuntua aluksi vierailta. Uusiin työtapoihin totutaan kuitenkin melko nopeasti, sillä aktivoivat työtavat koetaan oppimisen kannalta tehokkaiksi.

Aktivoiva opetus perustuu Lonkan (1991, 21–23) mukaan kolmeen keskeiseen periaatteeseen. Ensimmäisen periaatteen mukaan jokaisella yliopisto-opiskelijalla on opetustilanteeseen tullessaan jo olemassa erilaisia muistiedustuksia ja aiempaa tietoa. Uuden asian oppimisen ehtona on opittavan asian liittäminen aiempaan tietoon. Opettajan tehtävä aktivoivassa opetuksessa on aktivoida opiskelijan opetettavaan aiheeseen liittyvä muistiedustus. Toisena periaatteena on, että tehostakseen oppimista on opettajan autettava opiskelijaa ja kiinnitettävä huomiota myös oppimisprosessiin pelkän oppimistuloksen sijaan. Erilaisten oppimisstrategioiden käyttäminen johtaa erilaisiin oppimistuloksiin ja opiskelijoita on autettava kehittämään omia oppimisstrategioitaan. Kolmantena periaatteena on palautteen antaminen opiskelijalle. Palautteen antamisessa pitää huomioida opiskelijan lähtötaso ja oppimisprosessi; palaute ei saa keskittyä pelkästään lopputulokseen. Palautteen tehtävä on kehittää opiskelijaa oppijana.

4.1 Luento

Luento on Murtosen (2017, 171) mukaan perinteisin ja käytetyn opetusmuoto yliopisto-opetuksessa. Luennot ovat peräisin ajoilta, jolloin kirjoja ei juurikaan ollut ja opiskelijat kerääntyivät *luentaan* kuuntelemaan kirjan ääneenlukua. Tilanne ei Murtosen mukaan sisältänyt kuulijoiden tai lukijan omaa pohdintaa tai tulkintaa aiheesta. Nevgin, Lonkan ja Lindblom-Ylänteen (2009, 237) mukaan luennoilla opiskelijan oletetaan olevan kuuntelijan roolissa ja tekevän muistiinpanoja kuulemastaan sekä näkemästään.

Oletuksena tutkijoiden mukaan monella myös on, että opiskelijat kävisivät luennon jälkeen muistiinpanojaan läpi ja näin syventäisivät osaamistaan ja ymmärrystään luennon aiheesta.

Repon (2010, 36–37) mukaan yliopistoilla on sanottu vallitsevan opettajakeskeinen opetuskulttuuri. Lisäksi hänen mukaansa yliopistoilla elää vahvana luentoperinne. Tällaista perinnettä tukee behavioristinen ajatus opettajan asemasta viisaana auktoriteettina, jolla on vastuu opiskelijoiden oppimisesta ja tiedonsaannista. Luennot ovatkin viime vuosikymmeninä Murtosen (2017, 171) mukaan saaneet runsaasti kritiikkiä osakseen, sillä niiden sanotaan välittävän vain valmista tietoa opiskelijoille. Jos luennoitsija yksinpuhelunsa sijaan esittää omia ajatuksiaan ja omaa tapaansa rakentaa alan tietoa, antaa hän opiskelijalle mahdollisuuden pohtia ja muokata omaa ajattelutapaansa sekä tietämystään luennon aikana. Parhaimmat oppimistulokset luentojen avulla saakin Murtosen mukaan yhdistämällä niihin opiskelijoita aktivoivia menetelmiä.

4.2 Kirjalliset tehtävät

Yksi perinteisimmistä yliopistossa teetetystä kirjallisesta työstä on *essee*. Essee voidaan laatia joko yksin, parin kanssa tai ryhmässä. Essee on Eskolan ja Hämäläisen (ks. Eskola 1995) mukaan melko vapaamuotoinen, lyhyehkö ja yleistajuinen tutkielma. Tieteellisessä esseessä on suotavaa pyrkiä täsmällisiin ilmauksiin, vaikka kirjoittajan sallitaankin ilmaisevan tekstissään omaperäisyyttä. Esseessä pohditaan tiettyä aihetta ilman, että tavoitteena on antaa tyhjentävä vastaus aiheesta. Tarkoituksena onkin lähinnä Eskolan ja Hämäläisen mukaan tieteellisen tiedon kokoaminen ja jäsentäminen. Tieteellisessä esseessä esitetyt väitteet perustuvat tieteelliseen tutkimukseen, tieteen käsitteisiin ja ongelmiin. Esseen lähteenä olevat tutkimukset ja tietolähteet merkitään asiallisin lähdemerkinnöin.

Toinen melko perinteinen kirjallinen työ yliopistossa on *oppimispäiväkirja*. Turun yliopiston ohjeistuksissa oppimispäiväkirja määritellään tekstiksi, joka koostuu luentosarjalla tai opetusseminaarissa käsitellyistä pääkohdista ja huomioista sekä kirjoittajan omista tulkinnoista häntä kiinnostavista kysymyksistä. Oppimispäiväkirjoja lukemalla opettaja näkee, miten opintojaksolla käsiteltyt asiat on sisäistetty. Oppimispäiväkirjan avulla myös opiskelija pystyy seuraamaan oman oppimisprosessinsa etenemistä ja opiskeltavien asioiden omaksumista sekä viemään sen avulla oppimaansa

eteenpäin. (Yleisiä ohjeita oppimispäiväkirjan laatimiseen.) Lonkan (1991, 74) mukaan oman ajattelunsa kehittymistä seuraamalla voi huomata, kuinka alkuun vaikeilta tuntuneet asiat muuttuvat jonkin ajan kuluttua täysin itsestäänselvyyksiksi. Tämä luo opiskelijalle lohdullisen tunteen. Oppimispäiväkirjan avulla pystyy tutkimaan myös omia opiskelutaitojaan ja näkee niiden mahdollisia heikkouksia ja huonoja puolia. (Lonka 1991, 74.) Mykrä ja Hätönen (2010, 74) summaavat oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa olevan olennaista opiskelijan oppimiskokemusten kirjaaminen, ei niinkään lopputulos.

Matemaattisissa aineissa käytetään yleisesti *laskuharjoituksena* tunnettua opetusmenetelmää. Periaatteena on, että opiskelijat laskevat vapaa-ajallaan annetut tehtävät. Tämän jälkeen tehtyjä tehtäviä käsitellään laskuharjoituksissa assistentin johdolla. (Pulkinen 1998, 104.)

4.3 Opetuskeskustelut

Opetuskeskustelu voidaan liittää osaksi erilaisia työskentelytapoja ja sillä voi olla erilaisia tavoitteita. Keskustelun avulla voidaan pyrkiä aiheen syvälliseen oppimiseen, päätöksen tekemiseen tai ratkaisun tuottamiseen. (Mykrä & Hätönen 2010, 30–33.) Opetuskeskusteluissa opettajan roolina on toimia aloitteentekijänä määrittelemällä keskustelulle aihe tai teema, josta lähdetään oppimistarkoituksessa keskustelemaan (Keravuori 1995, 16). Opiskelijoilla on oltava Mykrän ja Hätösen (2010, 30–33) mukaan valitusta aiheesta ennestään jotakin tietoa, eikä määriteltyyn aiheeseen tule olla vain yhtä oikeaa vastausta.

Keravuori (1995, 16–19) linjaa opettajan tehtäväksi pitää huolta opetuskeskustelun aikana keskustelun etenemisestä sekä siitä, että vuorovaikutus on määriteltyyn aiheeseen liittyvää ja koherenttia. Koherenttia keskustelua määrittää se, että keskustelun osapuolet ymmärtävät, missä suhteessa keskusteltavat asiat ovat toisiinsa ja miten ne liittyvät käsiteltävään aiheeseen tai teemaan. Opettajan tuleekin Keravuoren mukaan jaksottaa keskustelua omalla jäsennyspuheellaan. Jäsennyspuheella opettaja esittelee opetuskeskustelun seuraavan vaiheen tai tekee yhteenvetoa jo käydyistä keskusteluista.

Keravuoren (1995, 22) mukaan opettajat aloittavat opetuskeskustelun usein kysymyksellä. Kysyvälle keskustelun aloittamiselle on syynä joko se, ettei opettaja tiedä, onko oppijalla tietoa hänen esittämästään kysymyksestä, tai se, että opettaja haluaa tietää, miten oppija ratkaisee kyseessä olevan ongelman. Kysymyksen asettelua pohtiessaan ja opetuskeskustelua ylläpitäessään on opettajan huolehdittava turvallisen

keskusteluilmapiirin säilymisestä, kohteliaisuudesta sekä osanottajien minäkuvan säilymisestä. Näin taataan keskustelun sujuminen. Mykrä ja Hätönen (2010, 33) nostavat esiin sujuvan opetuskeskustelun edellyttävän lisäksi opettajalta malttia kuunnella ja olla esittämättä omia mielipiteitään turhan vahvasti. Opettajalla ei saa olla myöskään auktoriteettiasemaa, vaan opettajan tulisi olla tasavertainen jäsen muiden osallistujien kanssa. Opetuskeskustelun tulisi Mykrän ja Hätösen mukaan perustua pääasiassa opiskelijoiden omiin kokemuksiin ja havaintoihin.

4.4 Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäyttö

Tieto- ja viestintäteknologiaa voi käyttää monipuolisesti opetuksen apuna. Sitä voi hyödyntää opiskelun ja oppimisen välineenä (esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelmat, sähköposti, tiedonhaku), ajattelun ja kognitiivisten taitojen kehittämiseen (esimerkiksi oppimisalustat verkossa, ryhmätyöohjelmat) tai laajemmin oppimisen kontekstina eli oppimisympäristönä. Yliopisto-opettajien sekä muun opetushenkilöstön onkin pohdittava tarkkaan, miten TVT sopii opetuksen tueksi heidän omassa oppiaineessa. (Murto, Kaunisto-Laine & Korhonen 2007, 87.) On pohdittava, miten TVT tukee oppimista ja oppisisältöjen ymmärtämistä. Lisäksi on huomioitava, miten yksittäiset elementit tukevat oppimistavoitteita. Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytössä opettajalla onkin oltava riittävän teknisen osaamisen lisäksi pedagogista osaamista. (Löfström & Nevgi 2009, 306.)

Tutkimusten mukaan opettajat hyödyntävät TVT:a opetuksessaan hyvin perinteisin tavoin ja etenevät sen käytössä hitaasti. Yliopisto-opettajat käyttävät verkkoalustaa lähinnä oppimateriaalien ja opiskelijoiden töiden jakamiseen sekä hyödyntävät vuorovaikutteisia keskustelualustoja opetuksessaan. (ks. Löfström & Nevgi 2007; Murto, Kaunisto-Laine & Korhonen 2007, 87.) Tällaista tapaa hyödyntää TVT:a opetuksessa kutsutaan Löfströmin ja Nevgin (2007, 302) mukaan sulautetuksi opetukseksi. Siinä verkko-oppimisympäristöt ja fyysinen luokkaympäristö muodostavat yhtenäisen toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Näin voidaan hyödyntää eri oppimisympäristöjen parhaita puolia. Tutkijoiden mukaan oppimisympäristöjen yhteen sulautuminen on koettu positiiviseksi niin opiskelijoiden kuin opettajienkin keskuudessa. Sen on koettu lisäksi parantavan opiskelijoiden oppimista.

4.5 Ennakkotehtävät

Opiskelijoille voidaan antaa oppimistehtävä myös ennen opintojakson alkua. Tällaisen oppimistehtävän tarkoitus on Mykrän ja Hätösen (2010, 15–16, 71) mukaan johdattaa opiskelija uuteen asiaan. Lisäksi ennakkotehtävän auttaa palauttamaan mieleen jo aiemmin opittua ja koettua. Näin uudet asiat on helpompi liittää aiempiin tietoihin ja kokemuksiin. Ennakkotehtävät antavat opettajalle tietoa opiskelijoiden pohjatiedoista ja ajatuksista.

Mykrän ja Hätösen (2010, 15–16, 71) mukaan ennakkoon annettavalla oppimistehtävällä on oltava perusteltu merkitys opiskelijan oppimisen kannalta. Opiskelijan on koettava, että ennakkotehtävästä, kuten kaikista oppimistehtävistä, on hyötyä kurssin aikana. Kaikki oppimistehtävät on ohjeistettava huolellisesti ja ohjeet on annettava kirjallisena opiskelijalle. Lisäksi oppimistehtävän on oltava vaikeustasoltaan opiskelijalle sopiva täydentävät Mykrä ja Hätönen. Oppimistehtävän tarkoitus on avata opittavan asian merkitys opiskelijalle sekä yhdistää teoria ja käytäntö. Tehtävän on luontaisesti liityttävä opintojakson oppimisprosessiin. Oppimistehtävä on suunniteltava niin, että se on työmäärältään oikein mitoitettu suhteutettuna opiskelijan oppimiseen.

4.6 Pari- ja ryhmätehtävät

Mykrän ja Hätösen (2010, 35–37) mukaan ryhmätöiden etuna on opiskelijan mahdollisuus oppia muilta opiskelijoilta. Ryhmätyö voi olla laaja, sillä työmäärä jakautuu useammalle tekijälle. Ryhmässä työskentely vaatii osallistujilta sosiaalisia taitoja, sillä osallistujien on osattava kuunnella ja kunnioittaa toisten ryhmän jäsenten mielipiteitä. Jokaisella osallistujalla on oltava mahdollisuus tuoda julki omat näkemyksensä. Ryhmän jäsenillä saa olla erilaisia rooleja, mutta jokaisen on voitava olla mukana ryhmän toiminnassa ja oppia. Jokaisella ryhmän jäsenellä on oikeus oppia omalla tavallaan, vaikka työskennellään ryhmässä. Ryhmätyön ohjeistamisessa on otettava huomioon aiheen ohjeistamisen lisäksi ryhmän toimintaan liittyviä ohjeita. Ryhmien työskentelyä on hyvä tarkkailla työn eri vaiheissa ja ryhmän toiminnan arviointi voidaan ottaa osaksi loppuarviointia.

Ryhmätyön teettämisessä on Mykrän ja Hätösen (2010, 35–37) mukaan kiinnitettävä huomiota tehtävänantoon, ryhmien muodostamiseen, työskentelyn seuraamiseen, ohjaamiseen ja tukemiseen sekä töiden tuloksiin ja tulosten käsittelyyn. Tehtävänannon

tulee olla selkeä ja yksiselitteinen, ja se tulisi antaa myös kirjallisena. Tehtävänannossa on kerrottava tavoite, apukysymyksiä työn tekemisen tueksi, aikataulu ja lopputuloksen esittelyohjeet. Ryhmäjaon tekemiseen vaikuttaa osallistujien määrä. Pidempi kestoista työskentelyä varten ryhmien muodostamiseen on hyvä käyttää enemmän aikaa. Jos taas osallistujia on paljon, aikaa ei kannata käyttää monimutkaiseen ryhmien muodostamiseen. Ryhmätyön tukemisessa ei tutkijoiden mukaan saa antaa liian nopeasti tukea eikä liian suoria vastauksia ryhmän kysymyksiin. Sen sijaan ryhmän jäsenet tulisi ohjata mieluummin itse pohtimaan asioita.

4.7 Käytännön harjoitukset

Eräs esimerkki käytännön harjoituksesta on tapausopetus. Mykrän ja Hätösen (2010, 60–61) mukaan tapaus- eli case-opetus on opetusmenetelmä, jossa opiskelijat käsittelevät annettua esimerkkitapausta. Käsittelyssä hyödynnetään aiemmin opittua ja opiskelijoiden aikaisempaa kokemusta. Ratkaisija tai ratkaisijat pyritään asettamaan mahdollisimman todenmukaiseen asemaan. Mykrän ja Hätösen mukaan tapausopetusta käytetään paljon liike-elämässä, juridiikassa, lääketieteessä ja hoitoalalla. Tapausopetuksen alalajeja on muun muassa harjoitustapaus ja tilannetapaus. Harjoitustapauksessa opiskelijoille annetaan mahdollisuus tiettyjen menettelytapojen harjoitteluun. Esimerkiksi opiskelijoille annetaan oikeustapaus ratkaistavaksi. Tilannetapaus muistuttaa roolipeliä, sillä siinä opiskelijat pohtivat, miten annettu tilanne etenee. Tapausopetus kehittää opiskelijan luovuutta, kommunikointitaitoja, sosiaalisia taitoja, itsearviointitaitoja ja kykyä soveltaa tietoa.

4.8 Opetusmenetelmän valinta

Opetusmenetelmää valitessaan opettajan on pohdittava opetuksen tavoitteita, opetusryhmän kokoa sekä kurssille annettuja raameja (Murtonen 2017, 168–170). Mykrän ja Hätösen (2010, 9) mukaan mikään opetusmenetelmä ei ole itsessään hyvä tai huono. Tärkeintä opetusmenetelmän valinnassa heidän mukaansa on huomioida muun muassa oppimistavoitteet, osallistujat, opetettava aihe, oppimisympäristö ja kouluttajan persoona. Esimerkiksi aktivoivien opetusmenetelmien käyttäminen ei ole kannattavaa, jos opettaja ei kunnioita opiskelijoiden näkemyksiä tai osaamista.

Vähätalo (1994, 64–65) suosittelee ennen opetusmenetelmän valintaa määrittelemään opiskelijoiden lähtötason sekä ottamaan selvää opetettavan ryhmän ominaisuuksista esimerkiksi lähtötasotestin avulla. Valinnassa on huomioitava hänen mukaansa myös opetettavan aineksen sisältö ja laatu; eri sisällöille ei aina sovi samat työtavat. Valitun opetusmenetelmän sopivuutta ja toimivuutta tulisi seurata ja arvioida opintojakson edetessä. Tarvittaessa valittuja työtapoja on syytä muokata tai vaihtaa mahdollisuuksien mukaan.

Suuri vaikutus opetusmenetelmän valintaan on lisäksi opettajan opetuskokemuksella. Uudet opettajat usein valitsevat opetusmenetelmän, joka on heille tuttu omilta opiskeluvuosilta. Erilaisten opetusmenetelmien hyödyntämisen oppiminen vaatiikin aikaa. Opetusmenetelmiä on kokeiltava ja samalla arvioitava kriittisesti. (Murtonen 2017, 168–170.) Uusilla opettajilla keskittyminen opetustilanteessa suuntautuu usein pelkästään opettamiseen, ja näin ollen opiskelijoiden opetuksen aikainen arviointi on hankalaa. Kokenut opettaja sen sijaan pystyy opettamisensa ohella tarkkailemaan opiskelijoidensa etenemistä. Tästä johtuen kokenut opettaja kykenee pääsääntöisesti uusia opettajia paremmin joustamaan suunnitelmistaan ja muokkaamaan tarpeen tullen opetustaan paremmin opiskelijaryhmälleen sopivaksi jopa kesken opetustilanteen. (Vähätalo 1994, 66.)

Postareffin ja muiden (2009, 46–49) mukaan siihen, miten yliopisto-opettaja opettaa ja suunnittelee opetustaan, vaikuttaa hänen opetuksellinen lähestymistapansa. Tutkimusten mukaan opetuksellinen lähestymistapa voi olla joko sisältö- tai oppimislähtöinen. Jos opettajan opetuksellinen lähestymistapa on sisältölähtöinen, on hänen mielestään opetuksessa tärkeintä sen sisältö sekä sisältöjen välittäminen opiskelijoille. Sisältölähtöiset opettajat valitsevat käyttöönsä opetusmenetelmiä, joiden avulla tiedon pystyy parhaiten opettamaan. He kokevat auktoriteettiasemansa säilymisen tärkeäksi ja korostavat omaa asiantuntijarooliansa. Sisältölähtöisiä opettajia ohjaavat monesti oman tieteenalan perinteiset opetustavat, ja oman opettajuuden kehittäminen jää usein taka-alalle. Sisältölähtöisessä lähestymistavassa saattaa näkyä myös se, että opettaja näkee itsensä ensisijaisesti tutkijana eikä ole kiinnostunut opettamisesta. Opettajat, joiden opetuksellinen lähestymistapa on oppimislähtöinen, määrittelevät sen sijaan tutkijoiden mukaan yhdeksi tärkeimmistä tavoitteistaan opiskelijoidensa oppimisen edistämisen. He käyttävät opetuksessaan opiskelijoita aktivoivia menetelmiä sekä pyrkivät vuorovaikutteisuuteen opetuksessaan. He pitävätkin tärkeänä opiskelijoiden ohjaamista oman tiedon rakentamiseen sekä opiskeltavan asian pohtimiseen. Oppimislähtöiset

opettajat haluavat luoda oppimista edistävän ilmapiirin, jolloin opettajat ja opiskelijat ovat tasavertaisessa suhteessa toistensa kanssa. Toisin kuin sisältölähtöiset opettajat oppimislähtöiset opettajat ovat innostuneita opettamisesta ja haluavat kehittää itseään opettajina.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia opetusmenetelmiä yliopisto-opettajat käyttävät opetustyössään. Lisäksi haluttiin selvittää, miksi yliopisto-opettajat ovat valinneet juuri tietyt opetusmenetelmät käyttöönsä. Tutkimusaineistona oli kahdella ensimmäisellä yliopistopedagogiikan kurssilla laadittuja kirjoitelmia omasta opettajuudesta. Kirjoitelmia kerättiin Yliopistopedagogiikan perusteet -kurssin alussa ja lopussa sekä Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt -kurssilla. Tämän ansiosta pystyttiin tutkimaan myös yliopistopedagogiikan opintojen vaikutusta yliopisto-opettajien työssään käyttämiin opetusmenetelmiin. Tutkimusongelmista muotoutui seuraavat kolme tutkimuskysymystä:

1. Mitä opetusmenetelmiä yliopisto-opettajat käyttävät opetuksessaan?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat yliopisto-opettajien opetusmenetelmän valintaan?
3. Vaikuttaako yliopistopedagogiikan opintoihin osallistuminen yliopisto-opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin?
 - 3.1 Eroavatko Yliopistopedagogiikan perusteet -kurssin alussa ja lopussa laaditut kirjoitelmat toisistaan?
 - 3.2 Eroavatko peruskurssin kirjoitelmat Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt -kurssin kirjoitelmista?

6 MENETELMÄ

Tutkimuksen aineistona oli yliopistopedagogiikan perusopintoihin kuuluneilta kursseilta kerätyt kirjoitelmat. Kirjoitelmia tarkasteltiin sisältölähtöisen analyysin keinoin. Tässä luvussa esitellään tutkimusjoukko, tiedonkeruumenetelmä ja miten aineistoa käsiteltiin.

6.1 Tutkimusjoukko ja -aineisto

Tutkimusjoukko koostui Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen yliopistopedagogiikan perusopintojen kursseille vuosien 2007-2011 aikana osallistuneista yliopisto-opettajista. Tutkimusjoukkoon kuului 44 yliopisto-opettajaa. Heistä 19 osallistui koko lukuvuoden pituiselle yPeda 1 Yliopistopedagogiikan perusteet -kurssille ja 25 kurssille yPeda 2 Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt. Kurssista Yliopistopedagogiikan perusteet käytetään jatkossa tässä tutkimuksessa termiä peruskurssi sekä Opettaminen, oppiminen ja oppimisympäristöt -kurssista termiä jatkokurssi.

Yliopistopedagogiikan kursseja tarjottiin sekä Turun yliopiston että Åbo Akademin opettajille. Kursseilla laaditut kirjoitelmat toimivat tämän tutkimuksen aineistona. Peruskurssilla osallistujat kirjoittivat kirjoitelmat sekä kurssin alussa että lopussa. Jatkokurssilla osallistujat laativat kirjoitelmat vain kurssin lopussa. Kaikkiaan kirjoitelmia oli siis 63.

Molemmilla yliopistopedagogiikan kursseilla tehtävänannot kirjoitelmia varten oli laadittu kurssin oppimistavoitteita tukeviksi, eivätkä tutkijat vaikuttaneet tehtävänantoihin tai annettuun oheiskirjallisuuteen lainkaan. Tutkijoilla ei myöskään ollut tiedossa kursseille osallistuneiden yliopisto-opettajien henkilöllisyyttä tai tiedekuntaa. Kurssiopettajat olivat keränneet ja litteroineet osan kirjoitelmista mahdollista tutkimuskäyttöä varten. Kirjoitelmista ei käynyt ilmi, kumman yliopiston tai minkä tiedekunnan edustajia tutkimukseen osallistuneet olivat. Kirjoitelmista oli ennen niiden luovuttamista tutkijoille poistettu nimitiedot, joten tutkittavien identiteetti pysyi täysin salassa myös tutkijoilta. Näin ollen eri kursseille osallistuneiden opettajien vastauksia ei voitu verrata toisiinsa pitkästä tutkimuksen omaisesti, vaan kahden eri kurssin välillä tapahtuneita muutoksia tarkasteltiin poikittaistutkimuksena. Peruskurssin kirjoitelmia sen sijaan voitiin tarkastella pitkästä tutkimuksena. Tutkimusjoukkoon kuuluneet numeroitiin analysointia varten.

6.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimusjoukkoon kuuluneet yliopisto-opettajat kirjoittivat apukysymysten pohjalta vapaamuotoisen kirjoitelman omasta opettajuudestaan. Peruskurssilla laadittiin kirjoitelmat sekä kurssin alussa että lopussa. Kyseinen kurssi on ensimmäisenä suoritettava yliopistopedagogiikan kurssi, joten kurssin alussa laadittuihin kirjoitelmiin eivät vaikuttaneet aiemmat pedagogiset opinnot. Kurssin alussa kirjoitelman tehtävänannon yhteydessä kirjoitelman laatimista pohjustettiin kurssiopettajien kirjoittamalla tekstillä oppimisympäristön monista elementeistä, rakenteellisista reunaehdoista ja aineenhallinnasta, opetuksen piiloisista ja epävirallisista käytännöistä sekä oppimisen ja opettamisen taustakäsityksistä. Lisäksi osallistujien tuli tutustua annettuihin artikkeleihin ja kirjallisuuteen. Kurssin lopussa kirjoitelman yhteydessä ei tutustuttu lisämateriaaliin, vaan tehtävänä oli ainoastaan laatia kirjoitelma kysymysten pohjalta. Tehtävänantona oli: ”Kuvaile lyhyesti omaa opetustapaasi, eli minkälaisille periaatteille opetuksesi perustuu. Pohdi myös miten paljon oma opettamisesi perustuu sille mallille, jonka itse olet opiskelijana nähnyt. Mikä omassa opetuksessasi on hyvää ja mihin suuntaan haluaisit kehittää opetustasi? Minkälaisia periaatteita et halua opetuksessasi käyttää? Minkälaisia motivaatioita ja orientaatioita tunnistat opiskelijoissasi? Pohdi myös mitkä ovat omasta mielestäsi vahvuutesi ja heikkoutesi opettajana.” Peruskurssilla kerätyt kirjoitelmat oli litteroitu ja niistä oli poistettu tunnistetiedot ennen niiden luovuttamista tutkijoiden käyttöön. Litteroidussa kirjoitelmissa oli tieto kirjoittajan sukupuolesta, mutta tietoa ei käytetty tämän tutkimuksen yhteydessä.

Toisena yliopistopedagogiikan kurssina suoritettavan jatkokurssilla laadituille kirjoitelmille oli varattu tilaa kaksipuoleisen A4-arkin verran ja niille oli annettu sama ohjeistus kuin peruskurssilla. Tehtävänanto poikkesi edellisestä sen verran, että siinä ei pyydetty pohtimaan minkälaisia motivaatioita tai orientaatioita opettaja tunnistaa opiskelijoissaan. Kyseisellä kysymyksellä ei tämän tutkimuksen kannalta ollut merkitystä, sillä tässä ei keskitytty kyseessä olevaan teemaan. Käsinkirjoitetut kirjoitelmat litteroitiin sähköiseen muotoon.

6.3 Aineistonkäsittely

Tässä tutkimuksessa käytettiin sisältölähtöistä analyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2013, 108–109) mukaan sisältölähtöisessä analyysissä ensimmäinen vaihe on aineistona käytettävien haastatteluiden tai muun aineiston litterointi. Litteroinnin jälkeen aineistoon perehdytään lukemalla aineisto läpi. Tämän jälkeen aineisto pelkistetään eli redusoidaan. Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin edellä kuvatulla tavalla. Tutkijat perehtyivät litteroituun aineistoon ensin itsenäisesti lukemalla esseet ja alleviivaamalla kirjoitelmista tutkimuskysymyksiin liittyviä merkitysyksiköitä. Itsenäisen työskentelyn jälkeen tutkijat keskustelivat havainnoistaan yhdessä. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 108–112) ohjaavat pelkistämisen jälkeen luomaan alaluokkia aineistosta poimituista virkkeistä, sanoista ja lauseista. Alaluokista taas muodostetaan yläluokkia kokoamalla samankaltaisia alaluokkia yhteen. Yläluokista on edelleen mahdollista muodostaa pääluokkia ja näistä edelleen kokoavia luokkia. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysia varten muodostettiin alaluokkia, yläluokkia sekä pääluokkia (ks. Taulukko 1). Pääluokkia muodostui neljä ja ne nimettiin seuraavasti: opetukseen vaikuttavat tekijät, opetusmenetelmät, opiskelijoiden metakognitiiviset taidot ja opettajan omat toiveet sekä kehittymistavoitteet omassa opetuksessa. Pääluokista opetukseen vaikuttavat tekijät olivat laajin luokka ja se jakautui muita pääluokkia useampaan yläluokkaan ja alaluokkaan. Yhteisesti sovituista pääluokista, yläluokista ja alaluokista tutkijat muodostivat taulukon esseiden analysointia varten.

TAULUKKO 1. Sisältölähtöisen analyysin avulla laadittu taulukko pää-, ylä- ja alaluokista.

Pääluokat	Yläluokat	Alaluokat
Opetukseen vaikuttavat tekijät	Opiskelijat	Suoritusorientaatio Lähtötaso Välttämisorientaatio
	Kulttuuri	Tiedekunta
	Opettajan ominaisuudet	Ainetietoisuus Opetuskokemus Pedagogiset taidot Ajankäyttö Persoona Opetussuunnitelma Rahoitus Ryhmäkoot
	Omat kokemukset	Omat kokemukset opiskelijana
	Kurssipalaute	Opiskelijoilta saatu palaute
Opiskelijoiden metakognitio	Vastuu oppimisesta	
	Kiinnostus aiheeseen	
	Tieteellinen asiantuntijuus	
Omat toiveet ja kehittyminen	Yliopistopedagogiikan vaikutus	
	Omien menetelmien kehittäminen	
	Uusien menetelmien kokeileminen	
Käytetyt opetusmenetelmät	Luennot	
	Ennakkotehtävät	
	Pari- ja ryhmätehtävät	
	Opetuskeskustelut	
	Kirjalliset tehtävät	Yksin Ryhmässä
	Käytännön harjoitteet	Käytännön esimerkit Käytännön harjoitteet
	Verkkoalusta	Tehtävät Materiaali

Taulukon laatimisen jälkeen tutkijat lukivat kirjoitelmat uudelleen itsenäisesti ja merkitsivät omiin taulukoihinsa, mikäli niissä esiintyi tutkimuksen kannalta kiinnostavia sanoja, virkkeitä tai kappaleita. Tutkijat vertasivat taulukoita toisiinsa ja yksimielisyyden todettiin olevan 84 %. Tutkijat keskustelivat kohdista, jotka oli tulkittu eri tavoin, kunnes kaikista kohdista oltiin yksimielisiä. Näin muodostettiin yhteinen taulukko, jota käytettiin tutkimustulosten analysointiin (ks. Taulukko 1). Yksi jatkokurssilla laadituista kirjoitelmista jätettiin pois tutkimuksesta ennen lopullista taulukointia, koska sen tulkinta

oli tutkijoille liian haastavaa. Näin lopulliseen taulukkoon tuli 43:n kurseille osallistuneen yliopisto-opettajan kirjoitelmat. Kaikkiaan lopulliseen analysointiin otettiin mukaan siis 62 esseetä. (ks. Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Yliopisto-opettajien ja näiltä kerättyjen kirjoitelmien määrä

Aineiston kokonaismäärä (n=62) Vastaajien määrä (N=43)		
peruskurssi alussa (n=19)		jatkokurssi (n=24)
peruskurssi lopussa (n=19)		

7 TULOKSET

Tässä luvussa esitellään tämän tutkimuksen tuloksia. Tulokset on järjestetty tutkimuskysymysten pohjalta laadittujen otsikoiden alle. Kaikkiaan tähän tutkimukseen osallistui 44 yliopisto-opettajaa Turun yliopistosta ja Åbo Akademista. Yhden tutkittavan kirjoitelmat jätettiin pois tutkimuksesta tulosten analysointivaiheessa. Peruskurssille tutkittavista osallistui 19. Heistä jokainen kirjoitti kirjoitelman sekä kurssin alussa että lopussa. Lisäksi jatkokurssilaisilta kerättiin 25 kurssin lopulla kirjoitettua kirjoitelmaa, näistä tutkimuksessa käytettiin 24 kirjoitelmaa.

7.1 Yliopisto-opettajien käyttämät opetusmenetelmät

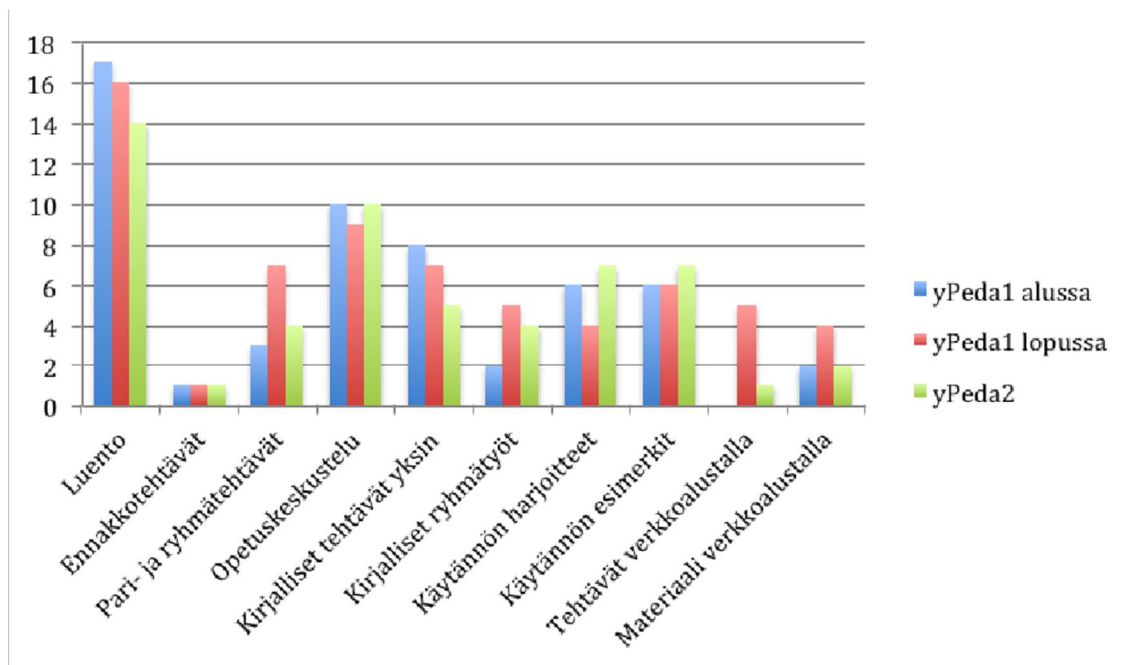
Yliopisto-opettajien eniten käyttämä opetusmenetelmä peruskurssin alussa kirjoitettujen kirjoitelmien (n=19) perusteella oli luento. Vain kaksi vastaajista ei maininnut käyttävänsä yliopisto-opetukselle perinteisiä luentoja opetusmenetelmänä omassa opetuksessaan. Seuraavaksi käytetyimpiä opetusmenetelmiä olivat opetuskeskustelu (10/19) ja yksin tehtävät kirjalliset tehtävät (8/19). Opetuskeskustelut tapahtuivat usein osana luento-opetusta. Vähiten käytettyjä opetusmenetelmiä olivat ennakkotehtävät ja verkkoalustalla olevat tehtävät. Ennen kurssin alkua tai ennen luentoja annettavia ennakkotehtäviä käytti vain yksi vastaajista. Verkkoalustalla olevia tehtäviä ei käyttänyt kukaan vastaajista.

Taulukossa 3 on esitetty tutkimusaineistoissa mainitut opetusmenetelmät ja opetusmenetelmien mainintojen määrät aineistossa kurseittain. Peruskurssin lopussa kirjoitetuissa vastauksissa (n=19) mainintoja saivat kaikki tämän tutkimuksen analyysissä taulukoidut opetusmenetelmät. Yleisin kurssin lopussa käytetty opetusmenetelmä oli peruskurssin alun tapaan luento, jota kertoi käyttäneensä lähes jokainen vastaajista (17/19). Seuraavaksi eniten käytettiin opetuskeskustelua (9/19). Opetuskeskusteluja käytettiin usein luentojen aikana opiskelijoiden aktivoimiseksi. Verkkoalustaa, kirjallisia ryhmätöitä ja opetuksen aikana tehtäviä pari- ja ryhmätehtäviä käytettiin enemmän peruskurssin lopussa kuin sen alussa. Opetuksen aikana tehtävät pari- ja ryhmätehtävät olivat kirjallisia tai suullisia tehtäviä, joita tehtiin luentojen tai muun opettajan läsnä ollessa tapahtuvan opetuksen aikana. Käytännön harjoitteiden käyttäminen opetuksessa väheni. Lähes jokainen yliopisto-opettaja (18/19) oli kirjoitelmien perusteella muuttanut

peruskurssin lopussa omaa opetustaan luopumalla jostakin aiemmin käyttämästään opetusmenetelmästä tai ottamalla käyttöön uuden opetusmenetelmän.

Jatkokurssin päätteeksi laadittujen kirjoitelmien perusteella (n=24) yliopisto-opettajat käyttivät kaikkia tutkimuksen analyysivaiheessa taulukoituja opetusmenetelmiä (Taulukko 3). Edelleen käytetyin opetusmenetelmä oli luennot (13/24) ja seuraavaksi käytetyin oli opetuskeskustelu (10/24). Käytännön harjoitteet (7/24) ja käytännön esimerkit (7/24) olivat myös suosittuja opetusmenetelmiä. Käytännön harjoitteiden ja -esimerkkien käyttäminen opetuksessa oli vastausten perusteella suositumpaa jatkokurssin lopussa kuin peruskurssilla.

TAULUKKO 3. Vastauksissa mainitut opetusmenetelmät ja opetusmenetelmien mainintojen määrät yliopistopedagogiikan opintojen eri vaiheissa.



7.2 Yliopisto-opettajien opetusmenetelmän valintaan vaikuttavat tekijät

7.2.1 Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät peruskurssin alussa

Merkittävimmäksi opetukseen vaikuttavaksi tekijäksi tutkimuksessa nousi vastaajan omat kokemukset opiskelijana, erityisesti yliopisto-opiskelijana. Peruskurssin alussa kirjoitetuissa kirjoitelmissa kaikki 19 vastaajaa olivat kirjoittaneet omien opiskelija-

aikaisten kokemustensa vaikuttaneen omaan opetukseensa. Useat vastaajat käyttivät esimerkiksi samoja opetusmenetelmiä, joita heidän omat opettajansa olivat käyttäneet. Osalla vastanneista syynä oli pedagogisten opintojen puute, jolloin omien opettajien opetus oli ainut saatu malli opettamisesta. Joillakin vastaajista omat kokemukset opiskelijana vaikuttivat omaan opetukseen toisenlaisena mallina. Vastaajien kokemukset huonosta opetuksesta toimi mallina, jota vastaajat eivät halunneet toistaa toimiessaan itse opettajina.

Ominaisuudet-yläluokkaan sisältyviä alaluokkia olivat opettajan persoona, pedagogiset taidot, ainetietoisuus, opetuskokemus ja ajankäyttö. ”*Käytännössä näiden periaatteiden noudattaminen ei tahdo kuitenkaan onnistua, sillä kiire hallitsee asioita akateemiseen maailmaankin nykyään ulottuvan ”tulos tai ulos” -kulttuurin keskellä – tutkimuksen, apurahahakemusten yms keskellä aika ei vain usein tahdo riittää opetuksen laadun panostamiseen tai edes omien opetusperiaatteiden noudattamiseen*” (Vastaaja 1). Näistä merkittävin opetukseen vaikuttava tekijä peruskurssin alussa oli opettajan persoonallisuus. Yli puolet vastaajista (12/19) mainitsi oman persoonansa merkityksen kirjoitelmaansa. Persoonalla tarkoitetaan tämän tutkimuksen aineiston analysoinnissa luonteenpiirteitä tai ominaisuuksia, jotka liittyvät vastaajan persoonaan. Kirjoitelmissa yleisin opetukseen ja opetusmenetelmien valintaan vaikuttava luonteenpiirre oli opettajan helppo lähestyttävyys. Persoona oli omien opiskelija-aikaisten kokemusten ja mallien jälkeen seuraavaksi yleisin kaikista opetukseen vaikuttavista tekijöistä peruskurssin alun kirjoitelmissa.

Pedagogiset taidot -alaluokkaan sisältyi opettajien saama pedagoginen koulutus. Se mainittiin opetusmenetelmän valintaan vaikuttavana tekijänä viidessä kirjoitelmassa. Pedagogisten taitojen puute (3/19) mainittiin useammin kuin pedagoginen osaaminen tai saatu pedagoginen koulutus yliopistossa opettamiseen. Suurin osa yliopisto-opettajista ei maininnut pedagogista osaamista tai sen puutetta ollenkaan. Ainetietoisuus koettiin vastausten perusteella hyvän opetuksen kannalta tärkeämmäksi kuin pedagoginen osaaminen. Ainetietoisuuden merkityksen omaan opetukseen tai omaksi vahvuudekseen opettajana mainitsi yhdeksän yliopisto-opettajaa.

Yhdeksän yliopisto-opettajaa oli maininnut peruskurssin alussa ajankäytön kirjoitelmaansa. Ajankäyttö mainittiin lähinnä uusien opetusmenetelmien käyttöönoton tai opetusmenetelmien kehittämisen yhteydessä. Vastaajat kokivat, etteivät ajanpuutteen vuoksi ehdi muuttamaan omaa opetustaan, opetettavan kurssin

sisältöjä tai toteutustapaa. Ajanpuutteen takia turvauduttiin opetettavan kurssin aiempien vuosien materiaaleihin; joko omiin tai toisen opettajan tekemiin.

Peruskurssin alussa opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen huomioiminen ei juurikaan vaikuttanut opettajien opetusmenetelmän valintaan. Vain muutama yliopisto-opettaja (4/19) oli maininnut opiskelijoiden tieteellisen asiantuntijuuden kehittämisen osaksi opetustyötä. *”En myöskään mielelläni tyydy siihen, että opiskelijat toistavat saadun tiedon sellaisenaan; jos he todella ovat omaksuneet ja ymmärtäneet tiedon, siitä tulisi kertoa ja sitä tulisi soveltaa omaperäisesti ja itsenäisesti”* (Vastaja 3). Alle puolet yhdeksästätoista vastaajasta (7/19) oli maininnut haluavansa opetuksen aikana opetusmenetelmien valinnan avulla kannustaa tai tukea opiskelijoitaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Yhdeksän yhdeksästätoista vastaajasta ei ollut maininnut opiskelijoiden metakognition pääluokan sisältämiä yläluokkia ollenkaan. Yleisin opiskelijoihin liittyvä maininta peruskurssin alun kirjoitelmissa oli opiskelijoiden lähtötason huomioiminen opetuksen suunnittelussa. Noin puolet yliopisto-opettajista (9/19) oli kirjoittanut vastauksissaan opiskelijoiden lähtötason vaikuttavan opetukseensa. Näissä vastauksissa yliopisto-opettaja olisi halunnut muuttaa opetustaan entistä paremmin opiskelijoiden lähtötasoa huomioivaksi. Opettajat olisivat halunneet muuttaa kurssin sisältöä opiskelijoiden lähtötasoa vastaavaksi, mutta opetusmenetelmien valintaan opiskelijoiden lähtötaso ei vastausten perusteella vaikuttanut.

7.2.2 Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät peruskurssin lopulla

Peruskurssin aikana opiskelijoiden metakognition merkitys vastaajien opetukseen tai opetusmenetelmien valintaan kasvoi hieman vertailtaessa kurssin alussa ja lopussa kirjoitettuja kirjoitelmia, kuten taulukosta 4 voidaan havaita. Opiskelijoiden tieteellisen asiantuntijuuden merkitys opetukseen muuttui opintojakson aikana vähäisesti ja se vaikutti opetusmenetelmän valintaan edelleen vain kolmanneksella vastaajista. Opiskelijoiden vastuun ottaminen omasta oppimisestaan ilmeni metakognitiivisista yläluokista useimmin, lähes kirjoitelmista (10/19) mainittiin sen vaikuttavan opetusmenetelmien valintaan. Mainintojen määrä kasvoi peruskurssin aikana. Opiskelijoiden kiinnostus aiheeseen ei vaikuttanut vastausten perusteella peruskurssin lopussa yliopisto-opettajien opettamiseen.

TAULUKKO 4. Opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittämisen sekä opiskelijoidenhuomioiminen opetusmenetelmien valinnassa peruskurssilla.

	Opiskelijoiden metakognitio			Opiskelijat	
	Vastuu oppimisesta	Kiinnostus aiheeseen	Asian-tuntijuus	Lähtötaso	Suoritus-orientaatio
Alku	n=7/19	n=4/19	n=4/19	n=9/19	n=4/19
Loppu	n=10/19	n=1/19	n=6/19	n=6/19	n=6/19

Taulukosta 5 käy ilmi, että kurssin lopussa yliopisto-opettajat olivat motivoituneita kehittämään omaa opetustaan ottamalla käyttöön itselleen uusia opetusmenetelmiä tai kehittämällä jo käyttämiään opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmien muuttamisen taustalla ei kuitenkaan vastausten perusteella ollut opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen kehittäminen.

TAULUKKO 5. Halu kehittää omaa opetustaan ottamalla käyttöönsä uusia opetusmenetelmiä tai muokkaamalla jo käytössään olevia menetelmiä peruskurssilla

	Omien menetelmien kehittäminen	Uusien menetelmien käyttäminen
Alussa	n=7/19	n=2/19
Lopussa	n=16/19	n=11/19

Merkittävin ominaisuudet-yläluokan alaluokka peruskurssin lopussa oli edelleen persoona (11/19). Persoona oli kurssin lopussa laadituissa kirjoitelmissa merkittävin kaikista opetukseen vaikuttavista tekijöistä. Pedagogisten taitojen merkitys kasvoi vastausten perusteella kurssin aikana. Peruskurssin lopussa yliopisto-opettajista viisi toi kirjoitelmissaan esille pedagogisten taitojen vaikutuksen opettamiseensa ja käyttämiinsä

opetusmenetelmiin Opettajat eivät enää kurssin jälkeen maininneet pedagogisten taitojen puuttumisen vaikuttavan opetukseensa. Kurssin alussa puutteet pedagogisissa taidoissa mainitsi kolme, kun taas pedagogisen osaamisen vaikutuksen omaan opetukseensa mainitsi kaksi vastaajaa. Opettajien kokemus pedagogisen osaamisen puutteellisuudesta on todennäköisesti yksi syistä hakeutua yliopistopedagogiikan opintoihin. Oletettavasti tästä syystä pedagogisten taitojen puuttuminen mainittiinkin opintojakson alussa, mutta ei enää kurssin lopussa. Ainetietoisuuden merkitys peruskurssille osallistuneiden opettajien mielestä laadukkaan opetuksen tekijänä sen sijaan väheni yhdeksästä vastauksesta kuuteen.

En silti harkitse niiden soveltamista luentokursseilla, koska opiskelijamäärät ovat niin suuria, ettei pienryhmätyöskentelyyn ole ajallisia resursseja ilman lisäassistenttien apua.
(Vastaaja 11)

Opetussuunnitelma ja ryhmäkoko opetukseen vaikuttavina tekijöinä mainittiin hieman useammin peruskurssin loppuvastauksissa kuin opintojakson alussa kirjoitetuissa vastauksissa. Opetussuunnitelma ja ryhmäkoko koettiin rajoittavina tekijöinä, minkä takia monien opetusmenetelmien käyttäminen koettiin haasteellisena tai jopa mahdottomana. Ajankäyttö (10/19) oli yksi useimmiten mainituista opetukseen vaikuttavista tekijöistä. Yliopisto-opettajista hieman useampi mainitsi sen peruskurssin lopussa kuin alussa. Tiedekunnan merkitystä pohdittiin useammin kurssin lopun vastauksissa kuin kurssin alussa kirjoitetuissa vastauksissa. Tiedekunnan ilmapiiri muutoksille vaihteli ja vaikutti kurssille osallistuneiden rohkeuteen toteuttaa omia ideoitaan muokatakseen omaa opetustaan. Tiedekunnan ilmapiiriin vaikuttivat sekä tiedekunnan opettajat että opiskelijat. Opiskelijoiden muutosvastarintaa pelättiin enemmän kuin muiden samassa tiedekunnassa opetustehtävissä olevien asenteita.

Opiskelijoilta kerättävä kurssipalaute mainittiin seitsemässä vastauksessa yhdeksästätoista peruskurssin päätteeksi. Palautetta opiskelijoiltaan keräävien yliopisto-opettajien määrä kasvoi hieman peruskurssin aikana.

7.2.3 Opetusmenetelmien valintaan vaikuttavat tekijät jatkokurssin lopussa

Jatkokurssilla merkittävimmäksi tekijäksi omaan opettajuuteen sekä opetusmenetelmien valintaan nousi omat kokemukset opiskeluajoilta. Omien kokemusten merkityksestä kirjoitti 17 yliopisto-opettajaa 24 vastaajasta. Sen sijaan jatkokurssin lopussa omista

opetuskokemuksista ja niiden merkityksestä omaan opetukseen oli vain muutamia mainintoja (3/24). Tämä havainto on mielenkiintoinen, sillä aiempien tutkimusten mukaan opetuskokemuksella on suuri merkitys yliopisto-opettajien haluun toimia opettajana ja kehittyä opettajana.

Kuten peruskurssilla laadituissa kirjoitelmissa, myös jatkokurssilla oma persoona mainittiin usein. Puolet jatkokurssin vastaajista mainitsi sen vaikuttavan opetustyöhönsä. ”*Vahvuuksiani ovat innostavuus, kyky ohjata opiskelijoita ja keksiä ja kokeilla erilaisia uusia pedagogisia menetelmiä, oppimisympäristöjä & tapoja.*” (Vastaaaja 35)

Oman opettamisen kehittäminen opetusmenetelmien muutosten avulla oli vastausten perusteella suositumpaa peruskurssin lopussa kuin jatkokurssin lopussa. ”*Nautin opettamisesta ja haluan kehittyä siinä*” (Vastaaaja 13). Taulukosta 6 ilmenee, että molempien opintojaksojen lopussa kirjoitetuissa vastauksissa oman opettamisen kehittäminen kokeilemalla uusia tai luopumalla vanhoista opetusmenetelmistä oli huomattavasti yleisempää kuin peruskurssin alussa. Omien jo käytössä olevien opetusmenetelmien kehittämisestä oli enemmän mainintoja peruskurssin lopussa kirjoitetuissa vastauksissa, kuin jatkokurssin lopussa kirjoitetuissa vastauksissa. Lisäksi taulukosta 6 käy ilmi, että opiskelijoiden välttämisen- ja suoritusorientaatioiden merkitys, opiskelijoiden lähtötaso ja opiskelijoilta kerättävän palautteen määrä oli mainittu selvästi useammin peruskurssin lopussa kuin jatkokurssin lopussa kirjoitetuissa vastauksissa.

TAULUKKO 6. Opiskelijoiden orientaatioiden ja lähtötason mainintojen määrä tutkimusaineistossa. Yliopisto-opettajien halu kehittää omaa opetusta kehittämällä jo käyttämiään menetelmiä tai ottamalla käyttöön uusia menetelmiä. Lisäksi opiskelijoilta kerättävän palautteen määrä.

	Opiskelijan orientaatiot	Opiskelijan lähtötaso	Omien menetelmien kehittäminen	Uusien menetelmien kehittäminen	Palaute opiskelijoilta
Peruskurssi alku	n=6/19	n=9/19	n=7/19	n=2/19	n=4/19
Peruskurssi loppu	n=9/19	n=7/19	n=16/19	n=11/19	n=7/19
Jatkokurssi	n=3/24	n=3/24	n=13/24	n=6/24	n=1/24

7.3 Yliopistopedagogiikan opintojen vaikutus yliopisto-opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin

”Käytännössä näiden periaatteiden noudattaminen ei tahdo kuitenkaan onnistua, sillä kiire hallitsee asioita akateemiseen maailmaankin nykyään ulottuvan ”tulos tai ulos” - kulttuurin keskellä – tutkimuksen, apurahahakemusten yms keskellä aika ei vain usein tahdo riittää opetuksen laadun panostamiseen tai edes omien opetusperiaatteiden noudattamiseen.” (Vastaaaja 1)

Seitsemän yhdeksästätoista yliopisto-opettajasta oli peruskurssin alkuvaiheessa kirjoittanut halukkuudesta tai kiinnostuksesta kehittää omia jo käytössä olevia opetusmenetelmiään. Vain kaksi vastanneista toi vastauksessaan ilmi haluavansa kehittää opetustaan ottamalla käyttöönsä itselleen uusia opetusmenetelmiä. Peruskurssin alkuvaiheessa yliopistopedagogiikan opintojen merkitys opettamiseen vaikuttavana tekijänä mainittiin vain kolmessa vastauksessa. Kirjoitelmissa, joissa oli mainittu odotukset yliopistopedagogiikan opintojen hyödyllisyydestä, toivottiin ohjeita opetuksen muuttamiseksi opiskelijoita aktivoivaksi ja kaivattiin suoria vastauksia opetuksen kehittämiseksi.

Yliopistopedagogiikan opintojen merkityksestä oman opettamisen kehittämiseen mainittiin jatkokurssin päätteeksi vain kahdessa vastauksessa. Peruskurssin alussa kirjoitetuissa vastauksissa vastaava määrä oli kolme. Peruskurssin päätteeksi sen sijaan vain kaksi osallistujaa ei maininnut yliopistopedagogiikan vaikuttaneen heidän opetustyöhönsä millään lailla. Näin ollen vastausten perusteella peruskurssin lopussa lähes jokainen osallistuja (17/19) koki yliopistopedagogiikan opinnot hyödylliseksi ja oman opetuksen kehittämisen kannalta merkittäviksi.

Vertailtaessa peruskurssin päätteeksi kirjoitettuja vastauksia (n=19) sekä jatkokurssin yhteydessä kirjoitettuja vastauksia (n=24) ainetietoisuuden ja pedagogisten taitojen välisessä suhteessa on tapahtunut käänne. Peruskurssin päätteeksi kirjoitetuissa vastauksissa kuusi vastaajista piti ainetietoisuutta tärkeänä tekijänä hyvälle opetukselle. Pedagogisia taitoja piti tärkeänä viisi vastaajaa. Peruskurssin alussa ainetietoisuus (9/19) oli vastauksissa pedagogisia taitoja selvästi merkittävämpi opetukseen vaikuttava tekijä. Jatkokurssin yhteydessä ainetietoisuus (9/24) on jälleen pedagogista osaamista

merkittävämpi opetukseen vaikuttava tekijä. Jatkokurssin vastauksissa pedagogiset taidot mainittiin kahdessa vastauksessa ja pedagogisten taitojen puute yhdessä vastauksessa. Peruskurssin lopussa pedagogisten taitojen puutetta ei mainittu lainkaan vastauksissa.

Opettajan persoona oli molempien yliopistopedagogiikan kurssien vastauksissa merkittävä opetukseen vaikuttava tekijä. Omat kokemukset opiskelijana oli vastausten perusteella yhtä merkittävä opetukseen vaikuttava tekijä kuin opettajan persoona. Sen sijaan oma opetuskokemus mainittiin vastauksissa vain harvoin. Peruskurssin alussa omasta opetuskokemuksesta oli enemmän mainintoja (7/19) kuin kurssin lopussa (4/19).

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää Turun yliopistossa yliopistopedagogiikan opintoja suorittaneiden yliopisto-opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä sekä niiden valintaan vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi tutkittiin yliopistopedagogiikan opintojen vaikutusta opetusmenetelmien valintaan. Tässä luvussa esitellään tutkimustulosten yhteenveto, tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja tutkimuksen hyödyntämismahdollisuudet.

8.1 Tulosten yhteenveto

Tämän tutkimuksen perusteella yleisin opetusmenetelmä on edelleen yliopistopedagogiikan opintojen eri vaiheissa luento. Murtosen (2017, 171) mukaan luento onkin kaikkein yleisin opetusmetodi yliopistossa. Luentojen käyttämisen taustalla vaikuttaa Repon (2010) mukaan opettajien behavioristinen käsitys oppimisesta. Siinä opettaja nähdään vahvana auktoriteettina, jonka tehtävänä on tarjota valmista tietoa oppijoille. Yhdistämällä perinteiseen luennointiin aktivoivia opetusmenetelmiä, saadaan Murtosen (2017, 171) mukaan aikaan parhaimmat oppimistulokset luentojen avulla. Tästä näkökulmasta, onkin tärkeää, että tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esiin se, että perinteistä luentoa pyritään tehostamaan käyttämällä opetuskeskustelua, mikä on yksi tapa aktivoida opiskelijoita. Opetuskeskustelun käyttäminen omassa opetuksessa oli tämän tutkimuksen perusteella yleisempää yliopistopedagogiikan opintojen jälkeen, kuin ennen opintoja.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella yliopisto-opettajien omat kokemukset opiskelijana on yleisimmin opetukseen ja opetusmenetelmän valintaan vaikuttava tekijä. Tulos on samansuuntainen esimerkiksi Nevgin ja Toomin (2009) tekemän tutkimuksen kanssa. Heidän tutkimuksensa mukaan erityisesti aloittelevat opettajat turvautuvat omilta opiskeluajoiltaan tuttuihin opetusmenetelmiin omassa opetuksessaan. Opetuskokemuksen karttuessa jää opettajille enemmän aikaa keskittyä muuhunkin kuin vain opetustilanteesta selviämiseen täydentää Murtonen (2017, 155). Toisaalta Murtosen mukaan opettaja keskittää opetuksen suunnittelusta jääneen ajan tutkimustyöhönsä, jos hän on enemmän tutkimusorientoitunut. Omien opetuskokemusten suurta vaikutusta omaan opettajuuteen tässä tutkimuksessa myös ensimmäisten yliopistopedagogiikan opintojaksojen suorittamisen jälkeen voi selittääkin se, että tutkimusjoukko oli

mahdollisesti tutkimusorientoitunut, eikä niinkään kiinnostunut opettamisesta. Tämä tosin on ristiriidassa sen kanssa, että yliopistopedagogiikan opintoihin osallistuminen on vapaaehtoista Turun yliopistossa, jolloin luulisi nimenomaan opettamisesta kiinnostuneiden yliopisto-opettajien hakeutuva näihin opintoihin. Omien opiskelukokemusten saamat maininnat jatkokurssilla tosin laskivat suhteessa aiemmissa opinnoissa kirjoitettuihin vastauksiin. On hyvä pitää tuloksia tarkastellessa myös mielessä, että perus- ja jatkokurssilla kirjoitelmat laativat eri henkilöt, jolloin ei pystytä vertailemaan yksittäisten henkilöiden vastauksia keskenään ja näkemään niissä tapahtunutta muutosta.

Omien opetuskokemusten lisäksi opettajan omalla persoonalla on tämän tutkimuksen mukaan suuri vaikutus opetukseen sekä opetusmenetelmien valintaan. Opettajan oma persoona eli opettajaidentiteetti nousi myös aiemmissa tutkimuksissa esiin opettajan opetukseen vaikuttavana tekijänä. Shutzin ja Leen (2014) tutkimuksen mukaan opettajaidentiteetin kehittymiseen vaikuttaa opettajan oma käsitys itsestään sekä oppilaiden näkemys hänestä opettajana. Opettajaidentiteetin muodostumiseen vaikuttaa heidän mukaansa myös työyhteisö. Kollegoilta saadulla vertaistuellalla on Morrisonin (2013) tutkimuksen perusteella positiivinen vaikutus opettajien kokemukseen omasta opettajuudesta sekä tulevaisuuteen opettajana.

Halu kehittää omaa opetusta vähenee tämän tutkimuksen tulosten perusteella yliopistopedagogiikan opintojen aikana. Tämän tuloksen taustalla saattaa olla se, että yliopisto-opettajien opetuskokemukset ovat olleet negatiivisia. Nevgin ja Toomin (2009, 423) mukaan positiiviset opetuskokemukset saavat opetustyön tuntumaan mielekkäältä. Työn mielekkyys johtaa yliopisto-opettajan haluun kehittää pedagogista osaamistaan sekä opetustaan jatkavat Nevgi ja Toom. Tuloksen taustalla saattaa olla myös se, että kirjoitelmia laatiessaan opettajat ovat epähuomiossa jättäneet halun kehittyä opettajana mainitsematta taikka he kokevat jo saaneensa riittävästi apuja oman opettajuutensa eteenpäin viemiseksi.

Opiskelijoiden metakognitiivisten taitojen tai orientaation vaikutuksessa opetukseen ja sen suunnitteluun ei tapahdu merkittävää muutosta yliopistopedagogiikan opintojen eri vaiheissa. Tämän tutkimuksen perusteella yliopisto-opettajien motivaatio oman opetuksen kehittämiseen ei ole opiskelijoiden metakognition kehittämisessä.

8.2 Luotettavuus

Tutkimuksen aineistona käytetyt kirjoitelmat olivat yliopistopedagogiikan opintojaksoilla annettuja kurssitehtäviä. Vastauksissa on pyritty vastaamaan kurssitehtävän tehtävänantoon. Tästä johtuen vastauksissa painottui opintojaksoilla annettu materiaali ja käyty keskustelu liittyen opettamiseen. Vastaukset saattaisivat olla erilaisia, mikäli tehtävänannossa annetut näkökulmat oman opettamisen pohtimiseen olisivat olleet toisenlaisia tai kurssilla käytetyt materiaalit olisivat olleet erilaisia. Esimerkiksi kaikissa tehtävänannoissa pyydettiin osallistujia pohtimaan omien opiskelija-aikaisten kokemusten vaikutusta omaan opetukseen. Tämä on todennäköisesti syynä omien kokemusten merkitykseen opetukseen vaikuttavana tekijänä tämän tutkimuksen tuloksissa. Mikäli tutkimuksessa olisi käytetty kyselylomaketta, olisi vastauksissa saattanut näkyä monipuolisemmin eri tekijöitä opetusmenetelmien valintaan vaikuttavina tekijöinä. Kyselylomakkeen avulla jokaiselta vastaajalta olisi saatu vastaus tutkijoita erityisesti kiinnostaviin kysymyksiin. Esimerkiksi rahoituksen merkityksellä opetustyöhön arvioitiin aiempien tutkimusten perusteella suuri vaikutus, mutta vain yksi vastaaja mainitsi sen vastauksessaan.

Jatkokurssin kirjoitelmat olivat käsinkirjoitetussa muodossa. Tutkijat litteroivat nämä kirjoitelmat tutkimusta varten sähköiseen muotoon. Käsinkirjoitettujen ja kopioitujen tekstien tulkitseminen tuotti joidenkin vastausten kohdalla haasteita. Muutamien vastausten kohdalla tutkijat eivät pystyneet tulkitsemaan kaikkia sanoja, mikä saattoi vaikuttaa joidenkin vastausten analyysiin. Kirjoitelmien analysoinnissa on kyse tutkijoiden omasta tulkinnasta. Strukturoitu kyselylomake ei anna tutkijoille yhtä paljon mahdollisuuksia tulkintaan. Tulkinnan mahdollisuuden vähentyessä tulosten luotettavuus on parempi. Tämä tutkimus toteutettiin parityönä. Analyysivaiheessa tutkijat tekivät ensin omat tulkintansa, joista muodostettiin yksi analyysi keskustelemalla eroavaisuuksista. Molemmat tutkijat lukivat aineistot useaan kertaan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Analyysi eli tutkimuksen aikana, kun alussa luetut aineistot luettiin myöhemmin uudelleen ja niitä voitiin verrata muihin luettuihin kirjoitelmiin.

Tutkijoiden mielikuvat opetusmenetelmistä perustuvat omiin kokemuksiin yliopisto-opiskelijoina. Tutkimusta varten tutkijat ottivat lisäksi selvää, miten opetusmenetelmiä on määritelty eri teoksissa. Tutkimusaineistona käytetyt kirjoitelmat kirjoittaneet opettajat pohjaavat opetusmenetelmistä käyttämänsä termit omiin opiskelija-aikaisiin kokemuksiin, oman tiedekunnan käyttämiin termeihin sekä yliopistopedagogiikan

opintojen materiaaleihin. Tutkijoiden omat kokemukset yliopisto-opiskelijoina saattavat vaikuttaa tiedostamatta aineistojen analyysiin opetusmenetelmien osalta.

Yliopistopedagogiikan opintojen suorittaminen on edelleen suurimmalle osalle yliopistoissa opetustehtävissä toimiville vapaaehtoista. Oletettavaa onkin, että kursseille on hakeutunut opetuksesta ja oppimisesta kiinnostuneita yliopisto-opettajia, eikä tuloksia näin ollen voida yleistää koskemaan kaikkia yliopistossa opetustehtävissä toimivia. Peruskurssilta tähän tutkimukseen käytettyjä aineistoja kirjoittaneet yliopisto-opettajat eivät todennäköisesti olleet samoja kuin henkilöt, joiden vastauksia käytettiin aineistona jatkokurssilta. Eri opintojaksoilta kerättyjä aineistoja ei voida luotettavasti verrata toisiinsa.

Ensimmäisten aineistona käytettyjen vastausten kirjoittamisesta on tämän tutkimuksen tekemisen aikana kulunut kymmenen vuotta. Tietotekniikan kehittymisen ja yleistymisen myötä verkkoalustan käyttäminen opetuksessa on todennäköisesti yleisempää yliopisto-opetuksessa nykyään kuin se on ollut tutkimusaineistojen kirjoittamisen aikaan. Tietotekniikan kehittymisen myötä oppimisympäristöt ovat muuttuneet. Tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa eri tavoin on mahdollistanut erilaisten opetusmenetelmien käyttöä, opetusmenetelmien monipuolisempaa hyödyntämistä ja uusia tapoja aktivoida opiskelijoita opetuksen aikana.

8.3 Hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Yliopisto-oppimista ja yliopistoissa tapahtuvaa opettamista, sekä näihin vaikuttavia tekijöitä on tärkeää tutkia. Nevgin ja Linblom-Ylänteen (2009) mukaan tutkimustulosten avulla voidaan parantaa oppimisen laatua ja tukea opiskelijoiden kasvua oman alansa akateemisiksi asiantuntijoiksi. Lisäksi tutkimalla yliopisto-opettajia voidaan heidän mukaansa parantaa opetuksen laatua ja tukea yliopisto-opettajia löytämään tasapainon tutkimustyön ja opettamisen välillä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat tietoa yliopistopedagogiikan opintoihin osallistuneiden ajatuksista kurssin tarjoamista opeista. Tulokset auttavat yliopistopedagogiikan opettajia kehittämään yliopistopedagogiikan opintoja. Tulosten avulla saadaan tietoa opintojen vaikutuksesta yliopisto-opettajien opetukseen, käyttämiin opetusmenetelmiin sekä näiden kautta yliopiston kulttuuriin. Esimerkiksi päättäjien on hyvä olla tietoisia yliopistopedagogiikan opintojen vaikutuksista suunnitellessaan niihin suunnattuja resursseja. Tämän tutkimuksen avulla pystytään myös herättämään keskustelua siitä, että Suomessa kaikkein ylintä opetusta

tarjoavissa yliopistoissa ei opettajilla tarvitse olla minkäänlaista pedagogista osaamista, vaikka kaikilla muilla kasvatustieteiden- ja koulutusasteilla opettajilta Murtosen (2017, 17–18) mukaan pedagogisia opintoja vaaditaankin.

Tässä tutkimuksessa voitiin peruskurssilla kirjoitettuja kirjoitelmia tutkia pitkittäistutkimuksen omaisesti eli pystyttiin vertaamaan yksittäisten henkilöiden kurssin alussa ja lopussa kirjoittamia kirjoitelmia toisiinsa. Jatkokurssilla kirjoitetut kirjoitelmat sen sijaan olivat eri yliopisto-opettajien laatimia. Näin ollen näiden kahden kurssin välisiä eroja voitiin tarkastella ainoastaan poikittaistutkimuksena, eikä voitu selvittää, miten yksittäisten opettajien kirjoitelmat olivat muuttuneet opintojen myötä. Jatkossa voitaisiinkin tehdä pitkittäistutkimus pidemmältä ajalta yliopistopedagogiikan opintoihin osallistuvilta. Olisi mielenkiintoista nähdä, miten yksittäisten opettajien opettajuus kehittyy opintojen aikana.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin Turun yliopiston järjestämällä kursseilla. Kursseille voi hakeutua Turun yliopiston opettajien lisäksi myös Åbo Akademin opettajia. Oletettavasti suurin osa tutkimuksessa mukana olleista opettajista toimi kuitenkin Turun yliopistossa osallistuessaan kursseille. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tehdä vastaavia tutkimuksia myös muissa yliopistoissa ja verrata näin saatuja tuloksia keskenään. Toinen mahdollinen jatkotutkimus voitaisiin tehdä verraten kasvatustieteiden tiedekunnassa ja muissa tiedekunnissa opettavia keskenään. Kasvatustieteiden tiedekunnissa opettavilla on oletettavasti muissa tiedekunnissa toimivia opettajia enemmän pedagogista koulutusta sekä -osaamista.

Oman lisänsä tutkimukseen voisi tuoda myös opiskelijoiden näkökulman tutkiminen. Voitaisiin esimerkiksi kerätä yliopistopedagogiikan kursseja suorittavan yliopisto-opettajan kursseille osallistuvilta opiskelijoilta tietoa opetuksessa mahdollisesti tapahtuvista muutoksista. Näiden lisäksi opettaja voisi itse kirjoittaa omasta opettajuudestaan eri vaiheissa kurssia, jolloin pystyttäisiin vertaamaan opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä toisiinsa.

9 LÄHTEET

Entwistle, N. 2007. Research into student learning and university teaching. Teoksessa N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.) Student learning and university teaching. Leicester: British Psychological Society.

Eskola, J. 1995. Essee, lukupiiri, luentopäiväkirja, arvioiva selostus - kokemuksia vaihtoehtoisista opiskelu- ja suoritusmuodoista. Teoksessa O-H. Ylijoki, L. Kuure, M. Kuittinen, J. Eskola, K. Kuoppala, E. Kallio, A. Ojanlatva, H. Eskelinen, R. Suoranta, K. Paajanen, E. Rui, J. Kukkonen, J. Suoranta, I. Laiho, P. Hakkarainen & L. Lestinen. Kokeilemalla laatua opettamiseen: kokemuksia pedagogisista vaihtoehdoista korkeakoulutuksessa. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Haskins, C. 1965. The rise of universities. Ithaca: Cornell University Press.

Hounsell, D. & Hounsell, J. 2007. Teaching-learning environments in contemporary mass higher education. Teoksessa N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.) Student learning and university teaching. Leicester: British Psychological Society.

Kallio, K-M. & Kallio, T. 2013. Tulosohjaus yliopistojen asiantuntijatyössä. Teoksessa P. Ståhle & A. Ainamo (toim.) Innostava yliopisto: Kohti uudistavaa yliopistojohtamista. Helsinki: Gaudeamus.

Keravuori, K. 1995. Tapa puhua - tapa oppia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Korhonen, V. & Koivisto, M. 2006. Muuttuvat oppimisympäristöt ja yliopisto-opettajan asiantuntijuus. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampere University press.

Lahtinen, A.-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WsoyPro.

Lonka, K. 1991. Lukemiseen ja tenttimiseen liittyviä näkökohtia. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Tampere: Tammer-paino Oy.

Lonka, K. 1991. Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Tampere: Tammer-paino.

Löfström, E. & Nevgi, A. 2006. From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education. *British Journal of Educational Technology* 2/38. Viitattu 15.1.2018.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1111/j.1467-8535.2006.00625.x/full>

Löfström, E. & Nevgi, A. 2009. Verkko-opetuksen linjakkuus ja yhteisöllinen oppiminen. Teoksessa S. Lindblom & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WsoyPro.

Lampinen, O. 2003. Suomalaisen korkeakoulutuksen uudistaminen: reformeja ja innovaatioita. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Morrison, C. 2013. Teacher Identity in the Early Career Phase: Trajectories that Explain and Influence Development. *Australian Journal of Teacher Education* 4/38. Viitattu 3.4.2018.
http://search.ror.unisa.edu.au/record/UNISA_ALMA11143158780001831/media/digital/open/9915909949301831/12143158770001831/13143154240001831/pdf

Murtonen, M. 2017. Opettaminen ja opetuksen suunnittelu taitona. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla: korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino.

Murtonen, M. & Lappalainen, M. 2014. Yliopistopedagogiset opinnot Turun yliopistossa. Luettu 28.11.2017.

<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2014/05/12/yliopistopedagogiset-opinnot-turun-yliopistossa/>

Mykrä, T. & Hätönen, H. 2010. Opas opetusmenetelmistä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

Nevgi, A., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. 2009. Aktivoiva luento-opetus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

Nevgi, A. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opettajan identiteetti. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

Opinto-opas Kasvatustieteiden tiedekunta 2009-2011. Turun yliopisto. Viitattu 2.12.2017.

<https://nettiopsu.utu.fi/opas11/opintoKokonaisuus.htm?rid=125&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2011>

Opinto-opas Kasvatustieteiden tiedekunta 2011-2014. Turun yliopisto. Viitattu 2.12.2017.

<https://nettiopsu.utu.fi/opas/opintoKokonaisuus.htm?rid=5256&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2013>

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2009. Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro.

Pulkkinen, H. 1998. Kokemuksia laskupäivästä fysiikan opetuksessa. Teoksessa A. Nuutinen & H. Kumpula (toim.) Opetus ja oppiminen tiedeyhteisössä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Repo, S. 2010. Yhteisöllisyys voimavarana yliopisto-opetuksen ja -opiskelun kehittämisessä. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.

Schutz, A. & Lee, M. 2014. Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. Viitattu 3.4.2018.

https://www.researchgate.net/profile/Paul_Schutz/publication/283271833_Teacher_emotion_emotional_labor_and_teacher_identity/links/562fdf4a08aefb4c6cb9df1d/Teacher-emotion-emotional-labor-and-teacher-identity.pdf

Tuomi & Sarajärvi. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Yleisiä ohjeita oppimispäiväkirjan laatimiseen. Turun yliopisto. Viitattu 14.2.2018.

<http://www.utu.fi/fi/yksikot/soc/yksikot/sosiologia/opiskelijalle/ohjeita/oppimispäiväkirja/Sivut/home.aspx>

Ursin, J. & Välimaa, J. 2006. Korkeakoulutus teoriassa. Teoksessa V. Korhonen (toim.) Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa? Tampere: Tampereen Yliopistopaino.

Vermunt, JD. 2007. The power of teaching-learning environments to influence student learning. Teoksessa N. Entwistle & P. Tomlinson (toim.) Student learning and university teaching. Leicester: British Psychological Society.

Vähätalo, P. 1994. Työtavat opetuksessa: Raportti työtavoista opetustapahtuman eri yhteyksissä. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos.

Yliopistolaki 24.7.2009/558. Annettu Helsingissä 24.7.2009. Viitattu 3.2.2018.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>